ضرغامی، سعید (۱۳۸۹). نسبت آموزش مجازی با هدفهای تربیت از دیدگاه فلسفه هستی. *مطالعات تربیتی و روان شناسی*،۱۱ (۱)، ۶۰-۳۹.

دانشگاه فردوسی مشهد
دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان شناسی

نسبت آموزش مجازی با هدف‌های تربیت از دیدگاه فلسفهٔ هستی

سعید ضرغامی[1]

تاریخ دریافت: ۸۸/۴/۱۰ تاریخ پذیرش: ۸۸/۱۱/۱۸

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش آموزش مجازی در دستیابی به هدف‌های تربیتی است که با توجه به تبیین مشترک فیلسوفان برجستهٔ هستی دربارهٔ انسان و زندگی او استنتاج شده‌اند. روش پژوهش نیز تحلیل تطبیقی اندیشهٔ فیلسوفان هستی است از رویکردهای پژوهش کیفی به‌شمار می‌رود. هدف نخست کمک به فراگیر است تا در کنار شیوه‌های تعقل، احساس‌های خود را نیز در زندگی واقعی نشان داده و رشد دهد. در صورتی که بر بنیاد یافته های پژوهش تجربه مجازی بیش از آن‌که تجسدی و همراه با درگیری کامل بدنی با واقعیت باشد، مشاهده‌ای و ذهنی است. هدف دوم، توجه به آگاهی و آزادی فراگیران است. در این باره تربیت فراگیران همچون عضو سودمند جامعه هم به‌معنی آماده کردن آن‌ها برای شغل و زندگی آینده است (که آموزش مجازی در این زمینه فرصت‌های فراوان و مفیدی فراهم کرده است) و هم به‌معنی بیدار کردن، نگهداری و پروردن سنت‌ها و فرهنگ تاریخی اصیل و مخصوص آن جامعه در فراگیران است که از راه زندگی روزانه، چگونگی سخن گفتن و برخوردهای اجتماعی مثل برخورد چهره به چهره با شخصیت انسانی معلم ممکن است. در نتیجه‌گیری، برخی تلویح های کاربردی چون پی‌گیری آموزش مجازی در کنار آموزش حضوری و چهره به چهره، تأکید بر جامع‌نگری در بهره‌گیری از آموزش مجازی به‌جای یکسونگری فنی، و طراحی آموزش مجازی برای تسهیل خردورزی، نقد و خلاقیت پیشنهاد شده است.

واژه‌های کلیدی: آموزش مجازی، آموزش چهره به چهره، فیلسوفان هستی، هدف‌های تربیت.

مقدمه

فناوری[2] وآخرین دستاوردش، فناوری اطلاعات[3]، نقشی گسترده و چشم‌گیر در قلمروهای گوناگون

1- استادیار دانشگاه تربیت معلم تهران - zarghamii2005@yahoo.com

2. technology
3. information technology

زندگی آدمی از جمله تعلیم و تربیت داشته است. در همین راستا، امروزه در بسیاری از نظام‌های آموزشی دربارهٔ راهکارهای گوناگون گسترش آموزش مجازی پژوهش می‌شود و به چنین فرایندی چون بخشی از فرایند توسعهٔ آموزشی نگریسته می‌شود. اما پرسش‌ها دربارهٔ چرایی و چگونگی بهره‌گیری از آموزش مجازی می‌تواند در سطوح و پایه‌های گوناگونی طرح شود و پژوهش دربارهٔ آموزش مجازی به چگونگی‌ها و شیوه‌های فنی گسترش آن در قلمرو تعلیم و تربیت محدود نمی‌شود. برای نمونه، می‌توان با برگرفتن نگرشی جامعه‌شناختی نقش و جایگاه آموزش مجازی را در فراهم کردن فرصت‌های برابر آموزشی ارزیابی کرد. همچنین، می‌توان با برگرفتن نگرشی روان‌شناختی، پیامدهای آموزش‌های مجازی را بر هویت و نیز نمودها و چگونگی‌های روان فراگیران سنجید. در همین راستا و با توجه به نقش تعلیم و تربیت در کل زندگی و سرنوشت آدمی، لازم است در کنار گسترش فنی آموزش مجازی، نقش و پیامدهای آن در نسبت با کل فرایند تربیت و زندگی آدمی نیز سنجیده شود. از همین رو، به‌نظر می‌رسد ترسیم جامع‌تر هدف‌ها و روش‌های به‌کارگیری آموزش مجازی مستلزم پرسش و بررسی فلسفی است. پرسش و تفکر فلسفی دربارهٔ فناوری به یونان باستان باز می‌گردد (هایدگر[1]، ۱۹۷۷ب) اما با گسترش فناوری‌های نوین از سدهٔ نوزدهم میلادی و فراگیری آن‌ها در سدهٔ بیستم، چنین پرسش‌هایی نیز گسترش یافته‌اند. در بین اندیشمندانی که به بررسی فلسفی فناوری‌های نوین پرداخته‌اند، نقش فیلسوفان هستی[2] برجسته‌تر و بنیادی‌تر است (برای نمونه؛ کی‌یر که‌گور[3] (۱۹۶۲)، یاسپرس[4] (۱۹۵۷)، هایدگر (۱۹۷۷ب)) که در این پژوهش به بررسی آرای آن‌ها در این باره و در نسبت با تعلیم و تربیت پرداخته می‌شود.

بر بنیاد آن چه گفته شد، هدف پژوهش حاضر بررسی نقش آموزش مجازی در دستیابی به هدف‌هایی است که می‌توان از دیدگاه فیلسوفان برجستهٔ هستی برای تعلیم و تربیت ترسیم کرد. اندیشهٔ این فیلسوفان یکسان نیست اما همهٔ آن‌ها با نگاهی ژرف به زندگی و هستی آدمی، بر ویژگی‌هایی چون آگاهی، فردیت و آزادی آدمی تأکید کرده‌اند و برخی اندیشمندان و فیلسوفان تعلیم و تربیت نیز با پی‌گیری اندیشه‌های آن‌ها، هدف‌ها و چشم‌اندازهای جامع‌تر و انسانی‌تری برای تربیت انسان ترسیم کرده‌اند (بلکر[5]، ۲۰۰۰) که بررسی نقش آموزش مجازی[6] در دستیابی به این هدف‌ها، بدیع و همچنین گامی در جهت روشنگری بیشتر جایگاه فناوری اطلاعات در تعلیم وتربیت خواهد بود. بر همین اساس، پژوهش حاضر در جستجوی پاسخ

1. Heidegger
2. existence philosophers
3. Kierkegaard
4. Jaspers
5. Blacker
6. virtual education

به این پرسش است که هدف‌های کلی تربیت با توجه به اندیشه‌های بنیادی فیلسوفان برجستهٔ هستی کدامند و در هر مورد نقش و نسبت آموزش مجازی در دستیابی به این هدف‌ها چیست؟

فلسفهٔ هستی

فلسفه هستی[1] یکی از فلسفه‌های جدید است که با اندیشهٔ فیلسوفانی چون کی‌یرکه‌گور و نیچه[2] در سدهٔ نوزدهم میلادی شکل گرفته و در سدهٔ بیستم از سوی اندیشمندانی چون هایدگر، یاسپرس، مارسل، مرلوپونتی[3] و سارتر[4] گسترش یافته است. این فیلسوفان در واکنش به روند اندیشه‌های فلسفی در طول تاریخ که به باور آن‌ها از هستی و زندگی واقعی آدمی فاصله داشته، بر پیوند اندیشه با تجربه‌های ژرف و واقعی زندگی و هستی آدمی تأکید کرده‌اند و از همین رو، به آن‌ها فیلسوفان هستی گفته می‌شود. برای نمونه، کی‌یر که‌گور (۱۹۶۲) در واکنش به اندیشه‌های هگل[5]، واژهٔ هستی را نخستین بار برای توضیح "بودن آدمی" به‌کار می‌برد. به باور او، هستی آدمی، کل یگانه‌ای است که اندیشه با همهٔ اهمیت خود، فقط یکی از نیروهای هستی آدمی و همچون جنبه‌ای از آن است و از این‌رو اگر این جنبه از ریشهٔ خود یعنی هستی جدا شود یا به سخن دیگر، اگر هستی آدمی به اندیشه محدود شود، آنگاه زندگی آدمی از شور[6] و سرشاری تهی می‌شود. بر همین اساس، او با نقد وضعیت فرهنگی زمان خود می‌نویسد: «عصر ما، عصر فهم و تفکر است ولی هیچ‌گونه شوری در آن نیست. ... آن‌چه واقعی است، شور است.» (ص۳۳). یاسپرس (۱۹۵۶) نیز نیچه را که از بسی نظرها، رویاروی کی‌یر که‌گور است، از آن‌رو همانند او می‌داند که بر پیوند اندیشه با زندگانی واقعی آدمی تأکید می‌کند. یاسپرس دربارهٔ آن‌ها می‌نویسد: «هر دوی آن‌ها از عمق هستی، خرد را به پرسش گرفتند. ... [به‌نظر آن‌ها] اندیشه باید خانه‌ای باشد برای زندگانی و اگر نه، باید ویران شود» (صص ۲۶-۲۵). نقد مارسل از پرداختن برخی فیلسوفان برجسته به مفهوم‌های انتزاعی و بی‌توجهی آن‌ها به هستی انسانی و وضعیت آدمی در زندگی واقعی نیز در همین راستا است (نقیب زاده، ۱۳۸۷).

به باور گریک[7] (۲۰۰۰) در اندیشهٔ فیلسوفان هستی تفاوت‌های فراوانی وجود دارد؛ اما همگی در تبیین هستی آدمی بر نکته‌های مشترکی تأکید دارند: نخست این‌که برای آدمی هدف یا ذات[1] از پیش معینی از

1. existence philosophy
2. Nietzsche
3. Merleau – Ponty
4. Sartre
5. Hegel
6. passion
7. Graic

سوی خدا یا طبیعت وجود ندارد و این خود آدمی است که ذات خود را با رفتارش معین می‌کند. در این راه آدمی دارای ارادهٔ آزاد است و هیچ یک از عوامل اجتماعی یا بیولوژیک، مانع این آزادی نیست و او می‌تواند با کنترل و در دست گرفتن این عوامل، آن‌ها را در جهت آزادی خود به‌کار بندد و از این‌رو، مسئول پیامدهای آن نیز خواهد بود. سرانجام این‌که همهٔ این فیلسوفان بر اصالت[2] آدمی تأکید دارند. به‌نظر آن‌ها وضعیت هر فرد با توجه به موقعیتی که در آن قرار گرفته، یگانه است. حال اگر آدمی در موقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی گوناگون همانند دیگران فکر و رفتار کند، اصیل نخواهد بود.

به‌نظر می‌رسد نوعی ارتباط و پیوستگی میان نکته‌های پیش‌گفته وجود دارد، به‌گونه‌ای که می‌توان این نکته‌ها را در نسبت با هم نگریست و دسته‌بندی کرد. برای نمونه، لازمهٔ تعیین ذات آدمی از سوی خودش، آزادی آدمی است. همچنین، آزادی می‌تواند زمینه‌ساز اصالت آدمی باشد. بر همین اساس، در ادامه با توجه به تبیین مشترک فیلسوفان برجستهٔ هستی از انسان و جایگاهش و دسته‌بندی آن‌ها، هدف‌های کلی تربیت از اندیشه‌های آن‌ها استنتاج می‌شود و در هر مورد نسبت و نقش آموزش مجازی در تحقق آن‌ها بررسی می‌شود.

هدف نخست: توجه به بودن انسانی[3] و مشارکت همه جانبهٔ فراگیر در زندگی واقعی

نمایندگان این فلسفه به شیوه‌های گوناگون توجه ویژه‌ای به آدمی و روال بودن او دارند. از نظر آن‌ها، هر مشکلی آن‌گاه مشکل حقیقی است که به انسان و واقعیت‌های ژرف زندگی او پیوند بخورد و بنابراین، خود اندیشه را نیز در پیوند با زندگی و چون جنبه‌ای از آن مهم و با معنی می‌دانند (نقیب زاده، ۱۳۸۶الف). برای نمونه و چنان‌که اشاره شد، کی‌یر که‌گر (۱۹۶۲) بودنِ انسانی را بودنِ ویژه‌ای می‌داند و برای رساندن این نکته همانند سایر فیلسوفان هستی، واژهٔ هستی را برای روالِ بودنِ انسان به‌کار برده و معتقد است انسان‌ها از نظر هستی‌داری در یکی از سه سطح حسی[4] یعنی پایبند خوشی‌ها و لذت شدن؛ اخلاقی[5] یعنی پایبندی به تکلیف و ارزش‌های اخلاقی؛ و دینی[6] یعنی به خدا ایمان آوردن و پیروی از امر او، قرار دارند.

سارتر (۱۹۶۶) نیز برای تبیین «بودنِ آدمی»، از دو نوع «بودن» سخن می‌گوید: «بودنِ به خودی خود»[7] و «بودنِ برای خود»[1]. اولی که جهان و هر آن‌چه در آن است را در بر می‌گیرد، فقط هست و همان است که

1. essence
2. authenticity
3. human being
4. aesthetic
5. ethical
6. religious
7. being in itself

هست و بنیاد، لزوم و توضیحی ندارد ولی «بودنِ برای خود» که همانا بودن انسانی است، «آن است که نیست» (ص ۹۷) ولی می‌خواهد باشد. به باور او، یکی از شرط‌های تحقق چنین خواستی، رویارویی آدمی با تجربه‌های احساسی و عاطفی ژرف مثل هراس یا اضطراب و حفظ آن‌ها در وجود خود است و از این‌رو می‌نویسد: «تلاش آدمی برای رهایی از هراس و اضطراب، فریب خود است» (ص ۶۸۱). او یکی دیگر از شرط‌های لازمِ «بودنِ برای خود» را «بودنِ برای دیگران»[2] و ارتباط با آن‌ها معرفی کرده و در این‌باره بر نقش بدن[3] تأکید کرده و می‌گوید: «بدن من از سوی دیگران دیده و شناخته می‌شود. آن‌چه من دربارهٔ بدن خود می‌دانم نیز بر مبنای نگرش دیگران دربارهٔ آن به‌دست می‌آید. پس بدن من، مرا به دیگران و بودنِ دیگران مربوط می‌کند» (صص ۲۶۸-۲۶۷).

یاسپرس نیز با توجه به اندیشهٔ دیگر فیلسوفان هستی دربارهٔ چگونگی بودنِ آدمی، خرد[4] و هستی را دو بُعد لازمِ بودنِ آدمی معرفی کرده و بر این باور است که انسان خردمندی که از هستی بهره‌ای ندارد، اندیشمندی منطقی، بی‌شور و بی‌احساس است که در طول زندگی خود، احساس‌ها و هیجان‌های ژرف و هستی‌آسا[5] را تجربه نخواهد کرد. در مقابل، اگر هستی از خرد بی‌بهره باشد، انسان به احساس‌ها، تجربه‌ها و انگیزه‌های نسنجیده و خواب و رؤیا متوسل می‌شود و حاصل آن، خشونت کورکورانه و پیروی از قانون‌های احساسی و غیرمنطقی است (نقیب زاده، ۱۳۸۶ب).

اما مرلوپونتی (۱۹۶۲) در گامی دیگر برای توضیح بودنِ انسانی بر اهمیت ادراک[6] تأکید کرده و بر آن است که آن‌چه بین انسان و جهان ناپایدار و واقعی، به‌صورت بی‌واسطه رخ می دهد، ادراک است. او در ادراک بر نقش بدن تأکید کرده و ادراک را تجربه‌ای بدنی می‌داند که در جهان و در سطح پیش از تفکر[7] رخ می‌دهد.

با توجه به روالِ بودنِ آدمی از نگاه فلسفهٔ هستی، یکی از هدف‌های تعلیم و تربیت را می‌توان کمک به فراگیر برای آگاهی از بودنِ انسانی و مشارکت همه‌جانبهٔ او در زندگی واقعی دانست. به‌سخن دیگر، در جریان تربیت هم باید به جنبه‌های خردمندانهٔ[8] فراگیر توجه کرد و هم احساس‌های[9] او را در نظر داشت و بنابراین، باید به او کمک شود تا در کنار شیوه‌های تعقل، مهارت‌ها، عواطف، احساس‌ها، ترس‌ها، یأس‌ها

1. being for itself
2. being for – others
3. body
4. reason
5. existential
6. perception
7. pre reflective level
8. rational
9. emotions

و آرزوهای خود را نیز در زندگی واقعی نشان داده و رشد دهد و با توجه به این‌که جنبه های خردمندانه و احساسی فراگیر در بدنش نمودار می‌شود، نباید از نقش بدن او در ادراک جهان و زندگی واقعی غافل ماند. در همین راستا، اُزمن و کریور[1] (۱۹۹۵)اشاره می‌کنند که تعلیم و تربیت اگزیستانسی[2] به فراگیر کمک می‌کند تا احساس‌های خود را دریافته و اندیشه‌هایش را به زندگی واقعی خود پیوند بزند. از همین رو، در تعلیم و تربیت اگزیستانسی، به‌جای تأکید یک‌سویه بر موضوع‌های شناختی و علمی، بر خلق ایده‌های مرتبط با نیازها، احساس‌ها و دلبستگی‌های فراگیر از راه رویارویی عملی با مسئله‌های اخلاقی، عاطفی و زیبایی شناختی و در نتیجه، تجربه و کسب مهارت‌های واقعی و عملی از سوی او تأکید می‌شود. حال می‌توان بررسی کرد که آموزش مجازی چه نسبتی با این هدف تعلیم و تربیت دارد.

بودنِ بدنی[3] و بودنِ مجازی[4]: تفاوت مهم آموزش مجازی با آموزش حضوری در نسبت با تجربهٔ جهان، «فاصله‌ای بودن»[5] آموزش مجازی است. در این نوع آموزش، فراگیر حضور و درگیری کامل بدنی را تجربه نمی‌کند، بلکه جهان جداشده از خود را در صفحهٔ نمایشگر تجربه می‌کند. در همین راستا، برلو و شفرد[6] (۲۰۰۵)، ویژگی مهم واقعیت مجازی را «فاصله‌ای بودن» آن دانسته و می‌گویند: «در فضای مجازی بین حضور و واقعیت فاصله می‌افتد» (ص ۸۵). بدین ترتیب، تجربهٔ مجازی بر خلاف تجربهٔ حضوری بیش از آن‌که تجسدی[7] و همراه با درگیری کامل بدنی باشد، مشاهده‌ای و ذهنی است و از همین رو، لوری[8] (۱۹۹۷) بر این باور است که در تجربهٔ مجازی، تجربهٔ گسترده و کامل جهان و مشارکت بدنی و همه‌جانبه در آن به مشاهدهٔ جهان فرو کاسته می‌شود.

به‌نظر می‌رسد فاصله‌ای بودن و کاهش نقش تجسد در آموزش مجازی، می‌تواند چالشی در راه کمک به فراگیر برای فهم خود همچون موجودی احساسی و خردمند و مشارکت بدنی او در زندگی واقعی باشد. چنان‌که گفته شد، فیلسوفان و مربیان هستی به شیوه‌های گوناگون بیش از خرد بر نقش احساس و حضور بدنی و جسمانی آدمی نیز تأکید دارند. گفتنی است که این توجه ناگزیر به معنای نگرش ماتریالیستی آن‌ها و محدود کردن آدمی به جنبهٔ زیستی نیست، بلکه معرفی بنیاد و نمود تعامل آدمی با جهان است (پلسما[9]، ۲۰۰۷). برای نمونه، گابریل مارسل، دیگر فیلسوف برجستهٔ هستی که بسی نگرش‌های معنوی نیز دارد،

1. Ozman & Craver
2. existential
3. embody being
4. virtual being
5. distantiation
6. Baralou & Shepherd
7. embodiment
8. Laurie
9. Pallasmaa

می‌گوید: «من، بدنم هستم»[1] (دریفوس[2] و دریفوس، ۱۹۶۴، ص XII). به باور او، بدن آدمی نمود هستی او و مفهومی کلی است که در بردارندهٔ ابعاد احساسی، خردمندانه و حتی معنوی آدمی است. بودنِ آدمی در جهان، بودنی متجسد و احساسی است و بدن کانونی است که حتی فرایند تفکر و کسب دانش نیز در آن و با آن ممکن می‌شود و از همین رو است که هایدگر (۱۹۷۷ الف) با تأکید بر نقش بدن و حواس در تفکر، «دستِ»[3] آدمی را مثال زده و آن‌را نه همچون عضوی صرف بلکه همچون عنصری از تفکر[4] خوانده و می‌گوید: «اگر دست را [فقط] همچون عضوی از بدن در نظر آوریم، نخواهیم توانست ذات[5] آن‌را تبیین و تعیین کنیم ... در فعالیت‌های آدمی، حرکت دست عنصری از تفکر است» (ص۳۵۷). بر همین اساس، از دیدگاه مربی هستی، فراگیر موجودی متجسد است و این تجسد بر هم‌نهی، تجسم و نمود احساس و ذهن اوست. فراگیر با بدن خود شروع به تجربهٔ واقعیت می‌کند و به‌تدریج احساس‌هایی چون لذت، درد، رنج، خستگی، هراس، گناه و امید را درک می‌کند. احساس درد و عمده احساس خستگی گویای محدودیت‌های بدن او است و او با درک آن‌ها به محدودیت‌های وجود خود پی می‌برد و به‌دنبال آن نسبت به واقعیت‌ها متعهد می‌شود و مواظب است حوادث به او صدمه نزنند. از همین رو، دریفوس یکی از شارحان فلسفهٔ هستی با نگاهی کلی‌تر، هر تجربهٔ بدنی را تعهدآور دانسته و می‌گوید«نیازهای بدنی به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم در ما حس وظیفه ایجاد می‌کنند» (سلینگر[6]، ۲۰۰۳، ص۸۵). دریفوس (۱۳۸۲) برای نمونه با اشاره به ارتباط چهره به چهره بین معلم و فراگیر بر این باور است که چنین ارتباطی، به‌ویژه برای فراگیر تعهدآور است و او را به انجام تعهدها و تکلیف‌هایش، ترغیب می‌کند. همچنین، چه‌بسا او با حضور در مدرسه، جامعه و طبیعت و لمس رویدادها، از سویی لذت برده و از سوی دیگر با ادراک واقعیت‌ها از راه بدن خود به تفکر می‌پردازد. در همین راستا، کنیتلا[7] (۲۰۰۷) با الهام از هایدگر و با برقراری ارتباط بین بودن و مکان[8]، مکانی که فرد در آن حضور دارد را مؤلفه‌ای بنیادی در برقراری ارتباط ژرف او با جهان و همچنین درک هستی خود قلمداد کرده و چگونگی ادراک جهان پیرامون و مشارکت در آن و همچنین چگونگی برقراری ارتباط با دیگران را وابسته به مکان می‌داند. از این رو، او حضور بدنی در مکان را برای

1. I am the body
2. Dreyfus
3. the hand
4. the element of thinking
5. essence
6. Salinger
7. Cannatella
8. place

تجربهٔ ژرفِ «خود و جهان» لازم شمرده و نتیجه می‌گیرد که حضور بدنی فراگیر در مکان‌های آموزشی مثل مدرسه و دانشگاه به غنای تجربه و ادراک او از خود و جهان می‌افزاید.

اما در تجربهٔ مجازی، در مقایسه با تجربهٔ حضوری، بدن فراگیر به‌طور همه‌جانبه درگیر نمی‌شود و تجربهٔ حسی که تجربه‌ای بدنی و وابسته به مکان است، به تجربهٔ بصری محدود می‌شود و سایر ابعاد تجربهٔ حسی و بدنی به بیانی پوشیده و سرکوب می‌شوند. در مقابل، از نظر مربیان هستی تجربه‌هایی چون درد، خستگی، لذت، هراس، ادراک و به‌دنبال آن، احساس مسئولیت و تعهد نسبت به واقعیت که تجربه‌هایی بدنی و وابسته به مکان هستند، جنبه‌های اگزیستانسی و غنی زندگی و هستی فراگیر هستند و با محدود شدن تجربهٔ بدنی در آموزش مجازی، از عمق و غنای چنین تجربه‌هایی نیز کاسته می‌شود. بر همین اساس، اگر جریان تربیت فقط به آموزش مجازی محدود شود، از غنا و ژرفای تجربهٔ بدنی و به‌دنبال آن، شادابی و طراوت زندگی کاسته می‌شود و بیش از این از توانایی فراگیر در تجربهٔ این ابعاد در زندگی واقعی نیز کاسته خواهد شد.

هدف دوم: توجه به آگاهی و آزادی فراگیر

یکی از نکته‌های بنیادی دربارهٔ فیلسوفان هستی تأکید آن‌ها بر ایدهٔ آگاهی، آزادی و برگزیدن است. یاسپرس بدون این‌که بخواهد مفهوم آزادی را ثابت کند، آن‌را از ویژگی‌های بودنِ آدمی قلمداد می‌کند. به‌نظر او، آدمی موجودی است در میان امکان‌های گوناگون و بنابراین، مجبور به برگزیدن است. این برگزیدن همواره نوعی خطر کردن[1] و دل به دریا زدن است؛ زیرا او حاصل همین انتخاب‌هاست (نقیب‌زاده، ۱۳۸۶الف). به باور نقیب‌زاده (۱۳۸۶ب) این موضوع را دیگر فیلسوفان هستی نیز به‌صورت‌های گوناگون بیان کرده‌اند که به برخی از آن‌ها نیز اشاره می‌کند: کی‌یر کی‌گور فرد آدمی را برتر از نوع آدمی می‌داند؛ نیچه معتقد است آدمی باید بر خود چیره شود و از خود فراتر رود؛ سارتر می‌گوید: «هستی آدمی بر ذات او مقدم است»؛ هایدگر می‌گوید: «دربارهٔ آدمی نمی‌توان از ذات حرف زد؛ آدمی همان هستی است» و یاسپرس انسان بودن را انسان شدن می‌داند (ص۲۷۲). در توضیح سخن کی‌یر که‌گور باید گفت آدمی همیشه و به‌صورتی یگانه[2] در حال ساختن خود است و بنابراین، هیچ فردی را نمی‌توان با بهره‌گیری از ویژگی‌های کلی نوع انسان شناخت. سارتر و هایدگر نیز بر این باورند که با تولد فرد و با در نظر گرفتن ویژگی‌های کلی انسان نمی‌توان به این پرسش که «انسان چیست؟» پاسخ داد و

1. risk
2. unique

این فرد است که می‌تواند در طول زندگی «چیستی» خود را بسازد. یاسپرس نیز تأکید می‌کند گرچه آدمی همواره در وضعیتی معین و در شرایطی است که خود، آن‌ها را انتخاب نکرده و به‌وجود نیاورده، ولی می‌تواند آن‌ها را بپذیرد و در راه ساختن خود به‌کار گیرد و با این کار از همهٔ آن‌ها فراتر رود. چنین انسانی اصیل است. بر همین اساس، بلکر (۲۰۰۰) تأکید بر امکان آگاهی، آزادی و اصالت را یکی از هدف‌های تعلیم و تربیت اگزیستانسی می‌داند.

فیلسوفان و مربیان هستی امکان آگاهی را هم در نسبت با زمان گذشته و هم زمان حال تبیین می‌کنند:

الف) تأکید بر آگاهی دربارهٔ گذشته همچون *زمینه‌ای برای اصالت فراگیر*: به‌نظر فیلسوفان هستی، تفسیر آن‌چه در گذشته رخ داده، در زندگی کنونی ما آدمیان نقش دارد و آن‌چه هایدگر (۱۹۹۶) تاریخ می‌نامد نیز همان مجموعه عوامل و شرایط تاریخی است که فهم کنونی ما را ممکن کرده است. در همین زمینه، یاسپرس (نقیب‌زاده، ۱۳۸۶ الف) با نظر به اندیشه‌های کی‌یرکه‌گور بین جامعهٔ بنیادی[1] و جامعهٔ ساختگی[2] تفاوت می‌گذارد. جامعهٔ بنیادی که با تحول تاریخی شکل گرفته و رشد می‌کند، دارای آداب و رسوم و گذشته‌ای مخصوص و در نتیجه، یگانه و متفاوت با جامعه‌های دیگر است و همواره به گذشتهٔ خود آگاه و به آن وابسته است. اما جامعهٔ ساختگی، یعنی جامعه‌ای که می‌توان با برنامه‌ریزی آن‌را ساخت، گذشته ای ندارد و یگانه و تاریخی نیست؛ زیرا همانند جامعه‌های ساختگی دیگر، می‌تواند برنامه‌ریزی و ساخته شود. البته به‌نظر می‌رسد هر جامعه‌ای که واقعیت تاریخی دارد، به‌دلیل داشتن زمینهٔ تاریخی، جامعه‌ای بنیادی است و سخن بر سر شدت و ضعف چنین بنیادی است و از همین رو، هرچه آگاهی و بستگی جامعه‌ای به گذشته‌اش بیشتر باشد، بنیادی‌تر است. بر چنین زمینه‌ای یاسپرس برآن است که شرایط حاکم بر هر جامعه‌ای در طول تاریخ گذشته و همچنین تحول‌های آن که می‌توان از آن به روح تاریخی جامعه تعبیر کرد، یگانه و مخصوص همان جامعه است. به باور او، روح تاریخی جامعه در شخصیت و رفتار مردم آن جامعه نمود می‌یابد و از این رو، یکی از هدف‌های تعلیم و تربیت باید بیدار کردن و زنده نگهداری روح تاریخی جامعه در فراگیران آن جامعه از راه‌هایی چون مشارکت در زندگی روزانه، تجربهٔ شیوهٔ سخن گفتن و برخوردهای حضوری اجتماعی چون برخورد با شخصیت انسانی معلم باشد (نقیب‌زاده، ۱۳۸۶ الف). او در پی گیری این اندیشه اشاره می‌کند: «تربیت فراگیران همچون عضو سودمند جامعه» از سویی به‌معنی آماده کردن آن‌ها برای شغل، کار و زندگی آینده است که این جنبه را می‌توان به‌طور دقیق برنامه‌ریزی کرد و با اجرای روشمند و مرحله به مرحلهٔ آن به هدف پیش گفته دست

1. community
2. society

یافت و از سوی دیگر به معنی بیدارکردن، نگهداری و پروردن سنت‌ها و روح تاریخی جامعه از راه‌هایی چون مشارکت در زندگی روزانه، تجربهٔ شیوهٔ سخن گفتن مردم آن جامعه و برخوردهای حضوری اجتماعی چون برخورد با شخصیت معلم است که یاسپرس آن‌ها را «ارتباط اگزیستانسی»[1] می‌نامد (گریک، ۲۰۰۰) و مدعی است خود بودن و خود شدن، تنها بر بنیاد چنین ارتباطی ممکن است؛ ارتباط با دیگران، با سنت، فرهنگ و تاریخ. او در تأکید بر نقش ارتباط در تحول آدمی حتی در فروترین پایه یعنی در سطح زندگی عادی و تجربی، کودکان ناشنوا را نمونه می‌آورد که پیش از پیدایش زبان اشاره‌ای، کودن پنداشته می‌شدند ولی با پیدایش زبان اشاره‌ای همچون ابزار ارتباط، نادرستی این پندار و نقش و اهمیت ارتباط آشکار شد (نقیب زاده، ۱۳۸۷). به‌نظر یاسپرس، این جنبه از ویژگی‌های منحصر به فرد آن جامعه و نشانهٔ اصالت آن است و نمی‌توان آن‌را فقط با برنامه‌ریزی علمی محقق کرد، بلکه با مشارکت و برخوردهای حضوری و اجتماعی فراگیر در موقعیت‌های مخصوص زندگی واقعی، فرصت بیدار کردن و پروردن روح تاریخی جامعه در او فراهم می‌شود. به‌نظر می‌رسد در این جنبه می‌توان همچون کی‌یر که‌گور (به‌نقل از پراسر و وارد[2]، ۲۰۰۰) فرد اصیل را در نسبت با جامعهٔ اصیل معرفی کرد: جامعهٔ اصیل جامعه‌ای است که به گذشتهٔ خود آگاه و به آن بستگی دارد و نمودهای این آگاهی و بستگی در زندگی روزمرهٔ مردم آن جامعه آشکاراست و از این رو، فرصت برای افراد فراهم است تا با مشارکت و برخوردهای حضوری و اجتماعی، نسبت به گذشتهٔ جامعهٔ خود آگاه شده و به آن بستگی یابند.

آموزش مجازی در ارتباط با جنبهٔ اول یعنی آماده کردن فراگیران برای شغل، کار و زندگی آینده، فرصت‌های فراوانی فراهم کرده است: فناوری اطلاعات دستاوردهای مهمی برای فراگیران در زمینه‌های دانشگاهی و حرفه‌ای دارد. این فناوری بالقوه دارای خاصیت شتاب دهندگی است و بنابراین، می‌تواند فرایند توسعهٔ تعلیم و تربیت را سرعت بخشد. اکنون حضور گسترده و سریع اطلاعات از سویی نیاز فراگیر به دانستنی‌ها و اطلاعات را کاهش داده و از سوی دیگر از وقت برای جمع‌آوری اطلاعات کاسته و روند تولید علم و یادگیری را به شدت سرعت بخشیده و به‌دنبال آن کیفیت زندگی مادی بهبود یافته و برای فراگیر رفاه فراوان به ارمغان آورده است. او همه روزه شاهد دستاوردهای فناوری اطلاعات چون رهایی آدمی از بیماری و غنی کردن زندگی او با یادگیری، هنر، ورزش و تفریح است. برای نمونه، می‌توان به آموزش‌های مجازی اشاره کرد که چه بسا در تسهیل مهارت‌های عملی چون آموزش رانندگی و خلبانی نیز بسیار راهگشا بوده‌اند. برای نمونه، آموزش‌های مجازی رانندگی به کارآموز کمک می‌کند فضای

1. existential relation
2. Prosser & Ward

خودرو را در نسبت با راه و اشیای پیرامون تجسم کند، معنای مفهوم سرعت و نسبت آن‌را با دور زدن در میدان‌ها بفهمد و رابطهٔ میان مفهوم‌هایی چون سرعت، شتاب و مکان را دریابد. گرچه چنین آموزش‌هایی برای مهارت در رانندگی کافی نیست، ولی می‌تواند زمینه‌ساز آموزش‌های حضوری بوده و سرعت آموزش‌های بعدی فرد برای یادگیری و تمرین رانندگی‌های واقعی پس از آن‌را افزایش دهد.

اما آموزش مجازی در کنار این دستاوردها، الگوی زندگی فراگیر و معلم را نیز تغییر داده است. برای نمونه، آن‌ها بیش از آن‌که حضوری با یکدیگر ارتباط چهره به چهره برقرار کنند، برای رفع نیازهای اطلاعاتی و حتی اجتماعی خود به ارتباط‌های مجازی چون گفت وگوی اینترنتی (چت) و پست الکترونیک (ایمیل) متوسل می‌شوند (لوری، ۱۹۹۷). گسترش این جریان و حذف ارتباط چهره به چهرهٔ معلم و فراگیر چالشی در راه جنبهٔ دوم یعنی بیدار کردن، زنده نگهداری و پروردن روح تاریخی جامعه در فراگیر است. برای روشنگری بیشتر می‌توان گفت هر جامعه‌ای، تاریخ و فرهنگ مخصوص خود را دارد که این تاریخ و فرهنگ می‌تواند در کل شخصیت معلم (و نه فقط در صدا، تصویر یا حتی اندیشهٔ او) نمایان شده باشد. در برخورد و ارتباط حضوری معلم و فراگیر روح تاریخی جامعه که در کل شخصیت معلم آشکاراست، می‌تواند از سوی فراگیر حس و فهمیده شود. بدین ترتیب، از دیدگاه فلسفهٔ هستی ارتباط حضوری و چهره به چهره در فرایند تربیت نقش اساسی دارد.

لازم به اشاره است که ارتباط حضوری و چهره به چهره یکی از شرایط لازم بیداری و پرورش روح تاریخی جامعه در فراگیر است و نه شرط کافی آن و از این‌رو، سخن بر سر زمینه‌هایی است که در صورت فراهم‌آوری آن‌ها، می‌توان دیگر اقدام‌ها و فعالیت‌های لازم را برای دستیابی به هدف پیش‌گفته پی گرفت. در همین ارتباط، نقد آموزش مجازی نیز از آن‌رو است که زمینهٔ ارتباط چهره به چهره را فراهم نمی‌کند، ولی این بدان معنا نیست که ارتباط چهره به چهره لزوماً به بیداری و پرورش روح تاریخی جامعه در فراگیران می‌انجامد. با توجه به اهمیت چنین زمینه‌ای لازم است دربارهٔ آن بیشتر بحث شود. پنتیک[1] (۲۰۰۵) در تأکید بر ضرورت ارتباط چهره به چهره به ضرورت چهره[2] در ارتباط[3] اشاره می‌کند. به باور او، چهره علاوه بر کارکردهای بیولوژیک (مثل دیدن، شنیدن، بوییدن و چشیدن) مجموعهٔ علامت‌هایی چون ساختار و حالت کلی چهره، چین و چروک صورت، گریه و سرخ شدن گونه‌ها را فراهم می‌کند که برای ارتباط میان انسان‌ها در زندگی اجتماعی ضروری است. برلو و شفرد (۲۰۰۵) در گامی دیگر بر این

1. Pantic
2. face
3. interface

باورندکه در حضور بدنی حالت بدن و حواسی چون لمس کردن، بوییدن و چشیدن در ارتباط اجتماعی انسان‌ها نقش بر عهده می‌گیرند و بدین ترتیب، ارتباط چهره به چهره زمینه‌ای غنی و لازم برای برقراری ارتباط اجتماعی و دلبستگی و تعلق میان انسان‌ها فراهم می‌کند.

اما ارتباط مجازی در مقایسه با ارتباط چهره به چهره، همهٔ ویژگی‌های پیش‌گفته برای ارتباط اجتماعی را ندارد و از همین‌رو است که پراسر و وارد (۲۰۰۰) ارتباط مجازی را ارتباطی مصنوعی[۱] و نامتجسد[۲] و در نتیجه، سطحی[۳] و نامسؤلانه[۴] معرفی می‌کنند که رویاروی ارتباط پُر شور[۵]، ژرف[۶] و متعهدانه است. از سوی دیگر،آن‌ها ارتباط مجازی را ارتباطی راحت[۷]، کنترل شده و نامحدود[۸] می‌خوانند و این ویژگی‌ها را سبب جذابیت و گسترش روز افزون ارتباط‌های مجازی میان فراگیران و معلم‌ها می‌دانند. سرانجام گفتنی است همهٔ آموزش‌های مجازی به اندازهٔ یکسان محدودیت‌های پیش‌گفته را ندارند. اگر در دسته‌بندی کلی، آموزش‌های مجازی به آموزش‌های بر خط و آموزش‌های فایل شده بخش شوند[۹]، این محدودیت‌ها بیشتر به آموزش‌های فایل شده باز می‌گردند و آموزش‌های بر خط به سبب فراهم کردن شرایط یادگیری تعاملی چنین محدودیت‌هایی ندارند.

ب) تأکید بر آگاهی دربارهٔ وضعیت موجود و اصالت فراگیر: فیلسوفان و مربیان هستی بر درک وضعیت موجود نیز چون امکان آگاهی و به‌دنبال آن، آزادی تأکید می‌کنند. از نظر آن‌ها، هر تجربهٔ جدید به معنی تجربه‌های پیشین ما می‌افزاید و امکانی برای آینده خواهد بود. با چنین نگرشی، چمبر لاین[۱۰]، یکی از شارحان فلسفه هستی، براین باور است که تعلیم و تربیت فعالیتی است که با آگاهی بخشی به فراگیر، شرایط مشارکت او در ساختن آینده‌اش را فراهم می‌کند (اُزمن و کریور، ۱۹۹۵).

ماکسین گرین[۱۱] (۱۹۹۳) نیز همچون یک مربی هستی به روشنگری بیشتر هدف امکان آگاهی در تعلیم و تربیت پرداخته است. او با نظر به اندیشهٔ فیلسوفان هستی و همچنین با الهام از پائولو فریره[۱۲] که بخشی از اندیشه‌های او را می‌توان همسو با اندیشه‌های متفکران هستی نگریست، تعلیم و تربیت

---

1. artificial
2. disembodied ness
3. shallow
4. irresponsible
5. passionate
6. deep
7. comfortable
8. unbounded

۱۲. این آموزش ها به ترتیب آموزش‌های آن‌لاین و آف‌لاین نیز خوانده می‌شوند.

10. Chamber line
11. Maxine Green
12. Paulo Freire

سرکوب‌گرانه[1] را رویاروی تعلیم و تربیت آزاد[2] قرار می‌دهد. در تعلیم و تربیت آزاد بر خلاف تعلیم و تربیت سرکوب‌گرانه، وضعیت موجود، مقدر و حتمی نیست و امکان‌های فراوانی برای مشارکت فراگیران هست. به باور او، بسیاری از مسئله‌های زندگی کنونی، وضعیت موجود را از پیش معین نشان می‌دهد و از این رو، امکان پذیرندگی و ناتوانی از سویی و سلطه و سرکوب را از سوی دیگر فراهم می‌کند. او به عامل‌ها و پدیده‌هایی چون رسانه‌های گروهی و مصرف‌گرایی اشاره می‌کند که می‌توانند آگاهی فراگیران را محدود کنند. در این باره، گوتک (۱۳۸۰) در نقد فلسفهٔ هستی از تعلیم و تربیت معاصر به سلطهٔ تودهٔ مردم اشاره می‌کند: در جامعه‌های مصرف‌گرا، محصولات برای عموم مردم ساخته و عرضه می‌شود. رسانه‌های گروهی نیز به‌دنبال جذب بیشترین مخاطبان و ارضای سلیقهٔ عموم هستند. در چنین جامعه‌های توده‌واری، به همسانی و تشابه اهمیت داده می‌شود و تفاوت و اصالت سرکوب می‌شود. چنین وضعیتی محدود کنندهٔ آگاهی فراگیر است، به‌گونه‌ای که آنچه فراگیر انجام می‌دهد و حتی برنامه‌ریزی او برای آینده، بیش از آن‌که از سوی خود او و بر بنیاد تصمیم فردی باشد، به سبب رویدادهایی است که در زمان او مهم و مفید انگاشته می‌شوند. در چنین شرایطی که جامعه به‌طور روز افزون به‌سوی همسانی و هنجارهای مورد قبول تودهٔ مردم و سرکوب هرگونه تفاوتی پیش می‌رود، مربیان هستی بر نقش تعلیم و تربیت در فراهم کردن فرصت بررسی و تحلیل این روند و پیامدهای آن برای اصالت آدمی از سوی فراگیر تأکید می‌کنند. گرین بر این باوراست که می‌توان از راه تلاش و فعالیت، تفکر دربارهٔ وضعیت خود در جهان، پژوهش دربارهٔ عامل‌های سلطه و تفسیر تجربه‌های روزانه، بر شرایط سرکوب چیره شد. او با تأکید بر نقش آگاهی بخش آموزش، تعلیم و تربیت را امکان تعریف کرده و می‌گوید: امکان یعنی امکانِ «آگاهی»[3] (اُزمن و کریور، ۱۹۹۵، ص ۲۰۸). اکنون با توجه به موضوع پژوهش حاضر، لازم است نقش فناوری اطلاعات و آموزش مجازی در این زمینه بررسی شود:

هایدگر (۱۹۹۶) با اشاره به این‌که درک آدمی از بودن در طول دوره‌های مختلف تاریخی متفاوت بوده، مدعی است آدمی در دوران نو به درک فناورانه از بودن رسیده است. او (۱۹۷۷ ب) فرایند گسترش فناوری نوین را همان فرایند تولید، انباشت و گسترش انرژی می‌داند که کارآمدی و بهره‌وری تنها ملاک سنجش و ارزشیابی این فرایند است. او یکی از پیامدهای مقدر چنین فرایندی را تعرض و بهره‌کشی از طبیعت می‌داند. به باور او، گسترش فناوری نوین درک آدمی از بودن را نیز فناورانه کرده است، به‌گونه‌ای

1. oppressive
2. librated
3. wide- awareness

که آدمی همه چیز و از جمله خودش را نیز همچون منبع انرژی می‌بیند که باید به کارآمدترین شکل ممکن از آن بهره‌برداری کرد. امروزه آدمی آموخته است که خوبی را کارآمدی بداند و همه چیز را همچون شیء بنگرد که لازم است برای کارآمدی بیشتر، هرچه بیشتر انعطاف‌پذیر باشد. اکنون هر انسانی بخشی از نظامی است که به دست شخص یا گروه مخصوصی هدایت نمی‌شود، ولی با بسیج یکپارچۀ همۀ باشنده‌ها، همچون منبع انرژی، برای آسایش آدمی حرکت می‌کند و هیچ هدفی ورای کارآمدی و بازدهی هرچه بیشتر ندارد. با چنین بینشی، هایدگر ذات[1] فناوری نوین را خنثی[2] نمی‌داند. او واژۀ آلمانی «گشتل»[3] به‌معنی قالب و قفسه را ذات فناوری نوین خوانده و بر این باور است که ذات فناوری نوین «قالب‌بندی کردن» و «شکل دادن» است که نه تنها اشیاء بلکه انسان‌ها را نیز دربر می‌گیرد. او برای روشنگری بیشتر این اندیشه، فناوری و صنعت تولید کاغذ و انتشار روزنامه را مثال می‌زند. به‌زعم او، این فناوری بعد از قطع درختان و تبدیل آن‌ها به کاغذ، سرانجام روزنامه‌هایی را پدید می‌آورد که افکار عمومی را در قالب قرار داده و شکل می‌دهند.

به‌نظر می‌رسد هایدگر در نقد شکل‌گیری افکار عمومی از سوی روزنامه‌ها، از کی‌یرکه‌گور تأثیر پذیرفته باشد. کی‌یرکه‌گور (پراسر و وارد، ۲۰۰۰) برآن است که فناوری اطلاعاتی و ارتباطی سدۀ نوزدهم میلادی در غرب یا همان مطبوعات با گسترش روز افزون اطلاعات و با در اختیار گذاردن هر نوع اطلاعاتی در اختیار هر کس، هرگونه تفاوت معناداری بین امور و رویدادهای گوناگون را از میان برداشته‌اند و به‌دنبال آن، توان تودۀ مردم برای تشخیص امر مهم از کم اهمیت، یا امر صحیح از ناصحیح را نیز تضعیف کرده‌اند. به باور او، مطبوعات باعث شده‌اند تودۀ مردم به هر چیزی علاقمند باشند ولی به هیچ چیز تعهد واقعی و پُر شور[4] نداشته باشند. کی‌یرکه‌گور برآن است که مطبوعات علاقه و ارتباط‌های سطحی تودۀ مردم را گسترش داده‌اند؛ اما از ژرفای رابطۀ میان آن‌ها که در گذشته و در جامعه‌های بنیادی بر زمینۀ همدلی شکل می‌گرفت، کاسته‌اند و از این‌رو، عصر حاضر، عصر جدایی و بی‌تفاوتی است.

دریفوس (۱۳۸۲) با گسترش اندیشه‌های کی‌یرکه‌گور بر این باور است که امروزه فناوری اطلاعات نیز کارکردهایی شبیه مطبوعات در سدۀ نوزدهم دارد. او برای نمونه مدعی است که همچنان که مطبوعات روابط سنتی و ژرف انسان‌ها را دگرگون کردند، آموزش مجازی نیز با دگرگونی روابط حضوری میان فراگیران و معلمان می‌تواند به مانعی برای رشد و اعتلای آگاهی و هستی فراگیران تبدیل شود.

1. essence
2. neutral
3. Gestell
4. real & passionate commitment

با بنیاد آن‌چه گفته شد به‌نظر می‌رسد اکنون و در عصر فناوری اطلاعات فرایند تولید، ذخیره و گسترش انرژی به شکل اطلاعات نمود یافته است. حال اگر هدف تربیت و آموزش مجازی به تولید، ذخیره و گسترش اطلاعات محدود شود و فقط بر انعطاف و کارآمدی اطلاعات برای رفع مشکل‌های روزانه، آسایش و تفریح و دلمشغولی بیشتر تأکید شود، آن‌گاه فراگیر نیز بخشی از نظام فناورانه و همچون ابزاری در خدمت گسترش آن خواهد بود و درستی یا نادرستی رفتار او نیز با معیارهای تعریف شده از سوی این نظام از جمله کارآیی سنجیده می‌شود. به سخن دیگر، در چنین شرایطی، فراگیر و ارزش او فقط به میزان کارآیی و مهارتش خواهد بود و هرچه او با پیروی از معیارهای نظام فناورانه، کاراتر و ماهرتر شود ارزشمندتر می‌شود. در این صورت، به او نه چون فرد بلکه چون نمونه‌ای از نوع انسان مدرن نگریسته می‌شود که ماهر، کارآمد و فرمانبردار است. در چنین شرایطی، او یگانه و اصیل نیست بلکه مشابه‌های فراوانی دارد که در صورت نیاز می‌توانند جای او را بگیرند. با چنین نگرشی، نظام فناورانه و اطلاعاتی موجود و آموزش مجازی، آگاهی و آزادی فراگیر را محدود کرده و شرایط پذیرندگی، ناتوانی و سرکوب فراگیر از سویی و سلطه و نظام فناورانه از سوی دیگر فراهم می‌شود.

به‌نظر می‌رسد راه برون رفت از این وضعیت، تغییر نگرش و باز اندیشی دربارهٔ وضعیت موجود و مفهوم‌هایی چون کارآمدی، هدف، اخلاق و معنی زندگی و به‌دنبال آن، محدود کردن قلمرو و گسترهٔ کارآمدی قانون فناوری اطلاعات است. در همین باره، بُرگمن[1] (۱۹۹۹) برآن است شناخت قابلیت‌ها و محدودیت‌های فناوری اطلاعات می‌تواند آن‌را به ابزاری مفید برای گسترش رفاه و تسهیلات و افزایش بهره‌وری آموزشی تبدیل کند. دربارهٔ قابلیت‌های فناوری اطلاعات می‌توان گفت این فناوری هم فرایند آموزش را آسان می‌کند و هم چون ابزاری مفید می‌تواند در خدمت ایده‌های نوین تربیتی باشد. برای نمونه، می‌توان به دسترسی آسان به حجم زیادی از اطلاعات، طراحی چندرسانه‌ای[2] آموزشی و آموزش مجازی اشاره کرد. با بهره‌گیری از این فناوری می‌توان نرم افزارهای آموزشی تهیه کرد که بر مبنای ایده‌های تربیتی نوین چون یادگیری مشارکتی، یادگیری در عمل، یادگیری بر مبنای بازی، یادگیری فراتر از مدرسه، یادگیری تلفیقی و راهکارهایی چون ساخت شخصی دانش و خودآموزی طراحی شده باشند و بنابراین، در صورت طراحی نرم افزار مناسب تربیتی می‌توان تفکر را در فراگیران رشد داد. اما آگاهی به محدودیت‌های فناوری اطلاعات و آموزش مجازی نیز لازم است. بُرگمن (۱۹۹۹) از سویی بر این باو است

1. Borg man
2. multimedia

که اطلاعات فقط فناورانه[1] نیست و فراگیر باید با حضور بـدنی و درگیـری مستقیم در طبیعت و جامعه از گونه‌های دیگر اطلاعات یعنی اطلاعات طبیعی[2] (اطلاعاتی که فراگیر به‌طور طبیعی و بـدون واسـطهٔ امـری مصنوع مبادله مـی‌کنـد) و فرهنگـی[3] (اطلاعـاتی کـه در قالـب نقـشه‌هـا، نمودارهـا و نمادهـای فرهنگـی در آمده‌اند) نیز بهره گیرد و از سوی دیگر تأکید می‌کند فناوری اطلاعات همچون وسیله در خدمت تعلیم و تربیت باشد و به هدف تبدیل نشود. به باور او، با نگاه به فناوری اطلاعات همچون وسیله بیش از پرسش از چگونگی[4] یا شیوه‌های به‌کارگیری فناوری اطلاعات و آموزش مجازی مـی‌تـوان از چرایـی[5] یـا ضـرورت بهره‌گیری از آن برای تعلیم و تربیت نیز پرسش کرد.

کوتاه سخن آن‌که نباید به آموزش مجازی و راهکارهای مربوط به گسترش آن، به‌صورت مستقل و یـا همچون هدف تعلیم و تربیت نگریسته شود، بلکه لازم است نخست هدف‌های مورد نظر در فراینـد تربیـت مشخص شوند و سپس نقش آموزش مجازی در نسبت با آن‌ها تبیین شود. در این صورت، هدف‌هـایی کـه در فرایند تربیت برمی‌گزینیم، نقش کانونی خواهند داشت که در پرتو آن‌ها می‌توان به روشنگری ضرورت و نقش فناوری اطلاعات از سویی و شیوه‌های به‌کارگیری آن در تعلیم و تربیت از سوی دیگر پرداخت.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

در این مقاله نسبت آموزش مجازی با دو هدف تربیتی از دیدگاه فیلسوفان هستی بررسی شد. در رابطـه با هدف اول، یعنی توجه به بودنِ انسانی و کمک به فراگیر برای مـشارکت همـه جانبـه در زنـدگی واقعـی، گفته شد تجربهٔ مجازی بیش از آن‌که تجسدی و همراه با درگیری کامل بدنی با واقعیت باشـد، مـشاهده‌ای و ذهنی است در حالی‌که نباید از نقش بدن چون نمود احساس و خرد در ادراک جهان و کسب تجربه‌های احساسی و عاطفی ژرف و مهارت‌های زندگی غافل بود.

از نظر فیلسوفان هستی، عواطف و احساس‌هایی چـون درد، خـستگی، تـرس، امیـد، آرزو، فناپـذیری و ناتمامی جنبه‌های اگزیستانسی و غنی زندگی فراگیر هستند که در بـدن او نمـود مـی‌یابنـد و بـه سـبب عـدم حضور بدنی کامل در تجربهٔ مجازی، عواطف و احساس‌های پیش گفته نیز به‌طور همه‌جانبه و طبیعی رشـد نمی‌کنند.

1. technical
2. natural
3. cultural
4. who
5. why

لازم به تأکید است که اهمیت تجربه‌های حضوری و بدنی در آموزش در نزد فیلسوفان هستی نه دربارهٔ هرگونه آموزش بلکه دربارهٔ آموزش‌های مربوط به تجربه‌های احساسی، عاطفی و ایمانی ژرف است. تأکید یاسپرس بر نقش تجربهٔ موقعیت‌های مرزی و ارتباط اگزیستانسی، سخن کی‌یر که‌گور دربارهٔ جهش به سپهر ایمان و نیز تأکید مارسل بر این‌که «من، بدنم هستم» همگی در همین راستا است.

در رابطه با هدف دوم، یعنی توجه به آگاهی، آزادی و اصالت فراگیر، نیز آشکار شد که آموزش مجازی فرصت‌های فراوانی برای تحصیل، شغل و زندگی آینده فراگیران فراهم کرده اما بیدار کردن، نگهداری و پروردن سنت‌ها و فرهنگ تاریخی اصیل و مخصوص هر جامعه از راه سخن گفتن و برخوردهای اجتماعی چون برخورد چهره به چهره و حضوری بین معلم و فراگیر ممکن است.

در این باره نظام آموزشی باید از سویی به تربیت معلم هایی بپردازد که نمایندهٔ سنت‌ها و فرهنگ تاریخی اصیل و مخصوص آن جامعه باشند و از سوی دیگر، فرصت رویارویی فراگیر با این معلم‌ها را در مدرسه و جامعه فراهم کند تا سنت‌ها و فرهنگ آن جامعه در فراگیر بیدار شده و زمینهٔ حفظ و پرورش آن فراهم شود.

یاسپرس (نقیب‌زاده، ۱۳۸۷) اشاره می‌کند که دستیابی به چنین هدفی از راه برنامه‌ریزی علمی ممکن نیست زیرا پدیده‌هایی را می‌توان به‌صورت علمی برنامه‌ریزی کرد که پذیرش همگانی داشته باشند و به سخنی عینی و جهان‌شمول باشند در حالی‌که سنت‌ها و فرهنگ اصیل هر جامعه، یگانه و به سخنی ذهنی و محلی است. از همین رو، با توجه به این‌که آموزش مجازی از راه دور و غیر حضوری است، فرصت رویارویی معلم و فراگیر در مکان‌هایی چون کلاس درس، مدرسه و حتی اجتماع را محدود می‌کند و در نتیجه، فرصت بیداری و به‌دنبال آن، حفظ و پرورش روح تاریخی جامعه در فراگیر محدود می‌شود.

نکتهٔ مهم دیگر آن‌که تحقق چنین هدفی فقط با برنامه‌ریزی علمی ممکن نیست و از این‌رو، نمی‌توان با طراحی برنامه‌های علمی و همگانی، در فرایند آموزش مجازی و چه‌بسا آموزش حضوری و چهره به چهره، به چنین هدفی دست یافت.

در اینجا، سخن بر سر فایده‌های برنامه‌ریزی علمی نیست، بلکه سخن بر سر اهمیت ارتباط چهره به چهره و نقش آن در بیداری و پرورش روح تاریخی جامعه و چه‌بسا همچون زمینهٔ اصالت فراگیر است. از این منظر، دستیابی به اصالت برای فراگیری که نماینده و آشکار کننده سنت‌ها و فرهنگ تاریخی جامعه خود باشد، مهیاتر است.

به‌نظر می‌رسد اصالت فراگیر به آگاهی و آزادی او در برخورد با وضعیت موجود نیز وابسته است. اگـر گسترش بی حد و مرز آموزش مجازی ضرورت پیشرفت نظام آموزشی خوانـده شـده و نقـش فراگیـر و میزان پیشرفت او نیز در نسبت با آن تعریف شود، آن‌گاه نظام آموزشی آگاهی و آزادی رفتار فراگیر را بـه دفاع از نظام آموزشی فناورانه محدود می‌کند. در چنین شرایطی، از همهٔ فراگیران انتظار می‌رود نقش خـود را که همان حمایت از نظام آموزش فناورانه و گسترش آن است، به خوبی ایفا کنند. در این صورت، رفتار همسو با معیارهای گسترش نظام آموزش فناورانه ارزشمند خواهد بود و نه رفتار همسو با ارزش‌هـای فـردی و درونی فراگیر. از همین رو، مشارکت آگاهانه و آزادانهٔ فراگیر نیازمند فراهم کردن فرصت برای پرسـش نقادانه از آموزش مجازی است.

برای این کار لازم است به آموزش مجازی همچون وسیله نگریسته شـود و بـه هـدف و غایـت تعلـیم و تربیت یا تعیین کنندهٔ آن تبدیل نشود. به سخن دیگر، هدف‌هایی که بـرای تربیـت برمـی‌گـزینیم مـی‌تواننـد ملاک و مبنای سنجش هر گزینش و تصمیمی در قلمرو تعلیم و تربیت شوند. بر چنین زمینه‌ای، هدف‌هـای تعلیم و تربیت معیارهایی را فراهم می‌کنند که بر بنیاد آن‌ها می‌توان نقش و ضرورت بهره‌گیری از آمـوزش مجازی و همچنین گستره و شیوه‌های به‌کارگیری آن را نقادانه واکاوید.

پس از همهٔ آن‌چه گفته شد، توجه به نکته‌هایی دربارهٔ واقعیت‌های تربیتی موجود نیز گـامی در راسـتای روشنگری نقش و جایگاه آموزش مجازی در تربیت خواهـد بـود. گرچـه برخـی اندیـشه‌هـای فیلـسوفان و مربیان هستی دربارهٔ تربیت، ایده‌ها و نظریه‌هایی است که آرمانی و مطلوبنـد، ولـی چـه‌بسا از واقعیـت‌هـای تربیتی موجود دورند.

برای نمونه، با وجود تأکید فیلسوفان هستی و بسیاری از اندیشمندان تربیتی بـر آزادی و در گیـری همـه جانبه و مشارکت همهٔ حواس فراگیر در فرایند یادگیری، هنوز نشانه‌هـای آشکاری از آن‌هـا در نظـام‌هـای آموزشی دیده نمی‌شود. چنین شکافی میان آرمان‌های تربیتی و واقعیت‌هـای آموزشـی، پـیش از پیـدایش و گسترش آموزش مجازی نیز بوده و هست و از همـین رو، پـژوهش دربـارهٔ ایـن شـکاف در چنـین سـطح و پایه‌ای به آموزش مجازی ارتباطی ندارد. اما آن‌چه بیش و پس از این می‌توانـد بـر چنـین شـکافی بیافزایـد، همان چیستی ویژهٔ آموزش مجازی در برابر آموزش حضوری است که در پژوهش حاضـر بـه آن پرداختـه شد.

در با هم‌نگری و با توجه به نقش اساسی هدف‌ها در روشنگری ضرورت بهره‌گیری از آموزش مجازی همچون وسیله و همچنین شیوه‌های به‌کارگیری آن، استلزام‌ها ی عملی زیر به متخصصین و سیاست‌گـزاران

نظام آموزشی کشورمان پیشنهاد می‌شود:

۱- آموزش مجازی در کنار آموزش حضوری و چهره به چهره پی‌گیری شود

چنان‌که گفته شد، گرچه آموزش مجازی فرصت‌های فراوانی در تعلیم و تربیت ایجاد کرده است، اما به تنهایی نمی‌تواند زمینهٔ دستیابی به همهٔ هدف‌های تربیت را فراهم کند. در فرایند تربیت، حضور بدنی در مکان آموزش و ارتباط چهره به چهره ضرورتی است که نمی‌توان نادیده‌اش گرفت. از این‌رو، چنان‌چه فرض کنیم در آینده و در کشور ما، امکان‌های فنی به اندازه‌ای گسترش یابد که مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها، مجازی شوند آن‌گاه در کنار فایده‌هایی چون کاهش هزینه‌ها و افزایش کارآمدی، گسترش آموزش به مناطق دور افتاده و بسیاری فایده‌های دیگر که فقط به بخشی از آن‌ها در این پژوهش اشاره شد، همچنان این مشکل مهم وجود خواهد داشت که زمینهٔ تحقق برخی هدف‌های مهم تربیت فراهم نمی‌شود. کوتاه سخن این‌که آموزش مجازی، همهٔ آموزش نیست و از این‌رو، نمی‌تواند و نباید جایگزین آموزش حضوری و چهره به چهره شود؛ بلکه باید در کنار آن بر غنای تجربه‌های آموزشی فراگیران بیافزاید.

۲- در بهره‌گیری از آموزش مجازی، به‌جای یکسونگری فنی، بر جامع‌نگری تأکید شود

باید توجه داشت در برخی از قلمروهای فعالیت آدمی، مسئلهٔ اصلی مربوط به فناوری اطلاعات، مسئلهٔ فنی است. برای نمونه، در قلمرو تجارت و بانکداری، مسئلهٔ اصلی توسعهٔ هرچه بیشتر ساختارهای فنی و تحقق کامل تجارت و بانکداری الکترونیک است. اما در قلمرو تربیت، سخن بر سر انسان با همهٔ ابعاد و پیچیدگی‌های وجودی اوست و بنابراین، گسترش فناوری اطلاعات را نیز باید در نسبت با انسان و همهٔ ابعاد و پیچیدگی‌های وجودی او بررسی کرد.

از این‌رو،آموزش مجازی در تعلیم و تربیت نباید فقط بر مبنای اصطلاح‌های فنی نگریسته شود؛ بلکه باید ارتباط آن با هدف‌های تربیت که ارتباط با مفهوم‌هایی چون معنای زندگی، ماهیت روابط اجتماعی، تعهد و ارزش‌های اخلاقی هستند، روشن گردد.

بر همین اساس، می‌توان استلزام‌ها و پیامدهای تربیتی، اخلاقی و اجتماعی آموزش مجازی را با بهره‌گیری از معیارهای جهانی و بومی بررسی کرد. پس بیش از به‌کارگیری آموزش مجازی باید زمینهٔ بررسی این پیامدها از سوی معلمان و فراگیران در برنامه‌های درسی فراهم شود. برای معلمان می‌توان در دوره‌های تربیت معلم موضوعی با نام «فلسفهٔ آموزش مجازی» به‌صورت برنامه درسی و پژوهشی به‌کار گرفت و برای فراگیران نیز می‌توان در کنار فرایند آموزش مجازی، مباحثی را دربارهٔ نقد وضعیت فناورانه

موجود و با توجه به نمونه‌های واقعی و ملموس (مثل پیامدهای فرهنگی، اجتماعی و اخلاقی استفاده از تلفن همراه و اینترنت) در برنامه درسی آن‌ها گنجاند.

۳- آموزش مجازی برای تسهیل خردورزی، نقد و خلاقیت طراحی شود

نباید با حالتی پذیرنده، مجذوب آموزش مجازی و دستاوردهای تسهیل کنندهٔ آن شد؛ زیرا در چنین شرایطی، نقد و تفسیر آن ممکن نخواهد بود یا حداقل کم اهمیت می‌شود. آموزش مجازی محصول مفید اندیشهٔ آدمی است که می‌تواند اطلاعات و برخی شرایط لازم دیگر برای اندیشیدن و مشارکت او در زندگی را فراهم کند؛ اما باید همواره توجه کرد فرایند آموزش مجازی به خودی خود فرایند اندیشیدن و دستیابی به دانش نیست. برای روشنگری بیشتر باید توجه داشت از سویی و همچنان که بُرگمن اشاره می‌کند، اطلاعات فقط فناورانه نیست و می‌تواند فرهنگی یا طبیعی نیز باشد و از سوی دیگر، اطلاعات معادل دانش نیست، بلکه دانش حاصل خرد ورزی، نقد و خلاقیت فراگیر و به تعبیر فیلسوفان هستی، سوبژکتیو است.

از همین رو، ارزش و اهمیت خرد ورزی با ورود فناوری اطلاعات به تعلیم و تربیت همچنان به قوت خود باقی است و حتی گاهی مهم‌تر نیز می‌شود؛ زیرا آسانی دستیابی به اطلاعات فراوان از راه فناوری اطلاعات ممکن است همسان با دستیابی به دانش پنداشته شود. بر چنین زمینه‌ای، به‌نظر می‌رسد فرایند آموزش مجازی نباید به فرایند انتقال اطلاعات فروکاسته شود؛ بلکه در طراحی آموزش مجازی باید دقت کرد شرایط خرد ورزی و نقد از سوی فراگیر تسهیل شود. بدین ترتیب و برای نمونه، نرم‌افزارها و محتوای آموزشی طراحی شده، انتقال دهندهٔ اطلاعات و اصل‌های ثابت و معینی با نام دانش نخواهند بود بلکه متنی را فراهم می‌کنند که در آن، فراگیرنده با موضوع‌هایی برای پرسش، نقد و تفسیر روبه‌رو می‌شود. در چنین شرایطی، آموزش مجازی نیز همچون شکلی از عمل آدمی در کارزار نقد، تفسیر و چالش فراگیر خواهد بود.

منابع

دریفوس، هیوبرت (۱۳۸۲). *نگاهی فلسفی به اینترنت*، ترجمه علی ملائکه، تهران: نشر مرکز.

نقیب زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۶الف). *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*، چاپ بیست و دوم، تهران: طهوری.

نقیب زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۶ب). *درآمدی به فلسفه*، چاپ نهم، تهران: طهوری.

نقیب زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۷). *نگاهی به نگرش‌های فلسفی سده بیستم*، تهران: طهوری.

Baralou, E.; Shepherd, J. (2005). Going Virtual. In Pagani, M. *Encyclopedia of Multimedia, Technology & Networking*. Vol.1. Bocconi: I-Lab Centre for Research on Digital Economic Bocconi University Press.

Blacker, D. (2000). *Information & Communication Technology. Philosophy of Education*. Chicago: the University of Chicago Press.

Borg man, A. (1999). *Holding on to Reality: the Nature of Information at the Turn of the Millennium*. Chicago: the University of Chicago Press.

Cannatella, H. (2007). Place & Being. *Journal of Educational Philosophy & Theory*, 39(6), 622-633.

Dreyfus, H.L.; Dreyfus, P.A. (1964). Translator's Introduction. In Merleau- Ponty, M., *Sense & Non-sense*, Evanston, IL: Northwestern University Press.

Graic, E. (2000). *Encyclopedia of Philosophy*. London: Routledge.

Greene, M. (1990). *Teacher as Stranger: Educational Philosophy for the Modern Age*. Belmont, ca: Wads Worth.

Heidegger, M. (1977a). *What Calls for Thinking*? Basic Writings, NewYork: Harper & Row Press.

Heidegger, M. (1977b). *The Question Concerning Technology & Other Essays*. Translated, William Lovitt, NewYork: Harper Press.

Heidegger, M. (1996). *Sein Und Zeit*. Trans. J. Stambaugh, NewYork: State University of NewYork Press.

Jaspers, K. (1956). *Reason & Existenz*. Trans. W. Earle, London: RoutLedge & Kegan Paul.

Jaspers, K. (1957). *Man in the Modern Age*, Trans. E. Paul & c. Paul. London: Anchor Books.

Kierkegaard, S.A. (1962). *The Present age*, Trans. A. Dru, NewYork: Library Fontana.

Laurie, R. (1997). Virtual Reality: An Empirical – Metaphysical Test bed. In *Massage Board School of Journalism & Mass Communication*. North Carolina: University of North Carolina Press.

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenologie de la Perception*, Trans. C. Smith, *The Phenomenology of Perception*. London: Routledge.

Ozman, H.; Craver, S. (1995). *Philosophical Foundations of Education*. NewYork: Merrill publishing company.

Pallasmaa, J. (2007). Embodied Experience & Sensory Thought. *Journal of Educational Philosophy & Theory*, 39(2), 769-772.

Pan tic, M. (2005). Face for Interface. In Pagani, M. *Encyclopedia of Multimedia, Technology & Networking*. Vol.1. Bocconi: I-LAB Centre for Research on Digital Economic Bocconi University Press.

Prosser, B.T.; Ward, A. (2000). Kier Kegaard & the Internet: Existential Reflections on Education & Community. *Journal of Ethics & Information Technology*, 1(2), 167-180.

Salinger, C. (2003). The Necessity of Embodiment: The Dreyfus – Collins Debate. *Journal of Philosophy Today*. 47(3), 80-87.

Sartre, J-P. (1966). *Being & Nothingness, an Essay on Phenomenological Ontology,* Trans. Hazel E. Barress, NewYork: Washington Square Press.